

CIVITAS EDUCATIONIS.  
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE  
Rivista semestrale

**Ambiti di interesse e finalità**

*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.

Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.

La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;  
Educazione e diritti umani;  
Educazione alla pace;  
Educazione alla cittadinanza democratica;  
Educazione e differenze;  
Educazione e dialogo interreligioso;  
Educazione e inclusione sociale;  
Educazione, globalizzazione e democrazia;  
Educazione e cultura digitale;  
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

**Aims and scope**

*Civitas educationis. Education, Politics and Culture* is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.

That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.

The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;  
Education and human rights;  
Peace education;  
Education and citizenship;  
Education and differences;  
Education and interfaith dialogue;  
Education and social inclusion;  
Education, globalization and democracy;  
Education and digital culture;  
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:  
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:  
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:  
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:  
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:

Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d’Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d’Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca’ Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli “Federico II”), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: <http://www.civitaseducationis.eu>  
e-mail: [civitas.educationis@unisob.na.it](mailto:civitas.educationis@unisob.na.it)

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI  
SUOR ORSOLA  
BENINCASA  
FACOLTÀ DI  
SCIENZE  
DELLA FORMAZIONE



Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa  
e per l’alta formazione degli insegnanti e degli educatori

# Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VI  
Numero 2  
Dicembre 2017

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757  
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:  
ordini@mimesisedizioni.it  
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:  
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19  
20099 - Sesto San Giovanni (MI)  
Unicredit Banca - Milano  
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368  
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli  
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)  
www.mimesisedizioni.it  
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857548005  
Issn: 2280-6865

© 2017 – MIM EDIZIONI SRL  
Via Monfalcone, 17/19 – 20099  
Sesto San Giovanni (MI)  
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

## *Table of contents – Indice*

<i>Enricomaria Corbi</i> Editorial – WhatsApp, the school and the family. Some educational reflections	7
Editoriale – WhatsApp, scuola e famiglia. Alcune considerazioni pedagogiche	11

### SYMPOSIUM

Early school leavers in Europe:  
the contemporary situation and future prospects

<i>Margherita Musello e José González-Monteagudo</i> Introduzione – Il fenomeno della precoce fuoriuscita dal sistema formativo nelle politiche europee in materia di istruzione	17
<i>Pierangelo Barone</i> L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano	23
<i>Francesca Bracci e Teresa Grange</i> Disagio e dispersione scolastica in Valle d'Aosta. Una ricerca sul campo	45
<i>Claudio Crivellari</i> Sistema formativo superiore: l'abbandono tra tradizione e strategie comunitarie	65
<i>Antonia Cunti</i> L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento	83
<i>Maurizio Gentile e Andrea Filippo Ciabattini</i> L'orientamento con alunni a rischio di insuccesso e abbandono scolastico: effetti sulle decisioni, gli interessi professionali e le attribuzioni causali	99

<i>Juan José Leiva Olivencia, Isotta Mac Fadden e Eloy López Meneses</i> L'educazione interculturale come motivazione e pratica per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica negli alunni immigrati	133
<i>Marinella Muscarà</i> Il QRDS, Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica: uno strumento per prevenire il fenomeno	147
<i>Alessandra Priore</i> Dis-persione da dis-orientamento. Possibili chance educative dentro la scuola	173
<i>Jaume Sanuy, Olga Bernat e Núria Llevot</i> El Programa Escuela Nueva 21 en Cataluña (España): Prácticas de Éxito para Combatir el Abandono Escolar Prematuro	185
<i>Rossana Sicurello</i> Dispersione scolastica e abbandono precoce dell'istruzione e della formazione: cause, politiche europee e strategie di intervento	203

#### ESSAYS – SAGGI

<i>Massimiliano Fiorucci</i> Scuola e immigrazione. Il contributo della mediazione alla cittadinanza interculturale	253
<i>Maura Striano</i> L'inclusione come politica educativa e strategia di prevenzione	269

#### BOOK REVIEWS – RECENSIONI

<i>Salvatore Lucchese</i> Sirignano F.M., <i>Il grande esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile</i> , Milano: Franco Angeli, 2017	285
Abstracts	291

# *L'educazione interculturale come motivazione e pratica per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica negli alunni immigrati*

Juan José Leiva Olivencia\*, Isotta Mac Fadden  
e Eloy López Meneses\*\*

## **Riassunto**

*L'articolo si interroga sulle potenzialità pedagogiche dell'educazione interculturale come proposta e pratica educativa inclusiva per prevenire e ridurre l'abbandono precoce e la dispersione scolastica nel contesto della comunità autonoma dell'Andalusia (Sud della Spagna). Si stabilisce che, se effettivamente si vuole una scuola inclusiva che non fallisca, si devono realizzare progetti pedagogici interculturali con continuità nel sistema educativo, basati su principi che denunciano le ingiustizie e le disuguaglianze sociali, promuovendo pratiche e azioni riflessive e critiche, trasformando la scuola in uno spazio più democratico e partecipativo.*

*Si deduce, che l'abbandono scolastico precoce e la dispersione scolastica siano problematiche socio-educative che hanno come destinatari i più deboli e/o emarginati, specialmente gli studenti con diversità funzionale e gli alunni di origine immigrata. A partire dagli studi sull'interculturalità nella scuola, da una ricognizione della più recente bibliografia e da una riflessione su di essa, in questo articolo si offrono proposte per contrastare attivamente l'abbandono precoce e la dispersione scolastica degli studenti di origine immigrata.*

*Parole chiave: educazione interculturale; abbandono scolastico; dispersione scolastica; inclusione.*

## I. INTRODUZIONE

L'abbandono scolastico degli alunni che non riescono a concludere gli studi obbligatori, rappresenta una delle principali problematiche del sistema educativo spagnolo. Secondo Calero (2008) le conseguenze di tale fallimento, in un contesto altamente competitivo e in costante cambiamento, sono aggravate dal fatto che l'educazione obbligatoria ha tra i suoi obiettivi principali la trasmissione delle competenze fondamentali richieste dal mercato del lavoro.

\* Universidad de Málaga (Spain).

\*\* Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (Spain).

Inutile dire che le conseguenze di questo fallimento sono gravi. Le persone che non riescono a diplomarsi nella scuola secondaria hanno difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro, occupano posti meno stabili e livelli salariali più bassi e se perdendo il lavoro, impiegano più tempo a trovarne un altro rispetto ai lavoratori qualificati (Calero & Waisgrais, 2009). Esiste la possibilità che, in un futuro prossimo, neanche la conclusione dell'*iter* di educazione obbligatoria assicuri l'acquisizione delle conoscenze necessarie ad adeguarsi a una economia globalizzata e in rete, che sempre più richiede lavoratori con un livello più alto di qualifica e flessibilità all'interno di uno scenario in cui il cambiamento e le dinamiche socio-economiche assumono un carattere internazionale.

Così come affermano Bolívar e López (2009), il progresso educativo della popolazione spagnola e andalusa nell'ultimo decennio – parallelo a quello economico – è innegabile e, in alcuni casi, sorprendente. Tuttavia, il fatto che la Spagna abbia raggiunto la piena scolarizzazione tardivamente (inizio anni '80) si riflette sulle problematiche che vogliamo analizzare. Nelle società attuali, pur in una situazione di crescita economica, non diminuisce il numero di esclusi; al contrario, nelle società tecnologiche avanzate, si nota un fenomeno crescente di dualizzazione sociale, specialmente con la crisi economica globale iniziata negli anni 2007 e 2008, e i cui effetti continuano a essere presenti nel mondo educativo. I tagli in tema di investimento pubblico nell'educazione con la conseguente riduzione di insegnanti, programmi educativi e un incremento di questo stesso rapporto ha provocato un peggioramento delle condizioni obiettive in cui si svolgono i processi di insegnamento e apprendimento nella scuola pubblica.

Ultimamente, ottenere il 'successo educativo per tutti', garantendo a tutti l'acquisizione di un insieme di competenze considerate necessarie per l'integrazione sociale, è diventato uno *slogan* ricorrente nelle politiche educative europee, come testimonia la LOMCE insieme ad altre leggi educative autonome (Andalusia, Catalogna, Paesi Baschi). Il fallimento scolastico deve essere, quindi, interpretato alla luce di queste aspirazioni o, meglio, come fine ultimo di questo obiettivo. Non è tanto il fatto che gli alunni abbandonino la scuola ('per colpa propria' o 'per colpa delle sue condizioni', si sottintende), quanto il fatto che il sistema educativo e sociale non riesca a integrare e garantire le condizioni che permettono l'esercizio attivo dei cittadini.

Già nel 2008 la Commissione Europea affermava:

La sfida che deve affrontare l'UE è insomma quella d'intensificare la riforma dei sistemi scolastici, facendo in modo che tutti i giovani possano sviluppare in pieno le proprie potenzialità, migliorando possibilità di accesso ed opportunità così da render i giovani protagonisti attivi dell'emergente economia della conoscenza e da rafforzare la solidarietà sociale (Commissione Europea, 2008).

La così denominata *Strategia di Lisbona* si appoggiava su tre pilastri: promuovere il pieno impiego, una economia sostenibile basata su cono-



scenze competitive e l'apprendimento lungo il corso di tutta la vita. In questo quadro, si considera che l'Unione Europea (UE) abbia bisogno di cittadini qualificati con, almeno, le competenze chiave. Una società caratterizzata da una crescente multiculturalità e a rischio di dualizzazione sociale richiede come obiettivi, nella nuova agenda sociale dell'Unione Europea per il XXI secolo, la partecipazione, la coesione e l'inclusione di tutti gli abitanti.

Per questo motivo, il sistema scolastico deve garantire l'ingresso a tutti i bambini e a tutte le bambine in età di scolarizzazione obbligatoria. Il problema sta nel fatto che non si garantisce in maniera uguale la stessa esperienza, il come e il cosa si impara, con la conseguenza che gli studenti non iniziano da un punto di partenza uguale o simile, ma al contrario, in evidente svantaggio socioculturale:

in questa fase di riforme di integrazione, le politiche educative, pur mantenendosi divise per gruppi di popolazione, condividono il riconoscimento dell'uguaglianza di opportunità in ambito educativo, limitando però la suddetta unicamente all'accesso all'educazione. In nessun modo si garantisce il diritto a ricevere risposte alle proprie necessità a partire dall'uguaglianza di opportunità e, ancor meno, a partire dall'uguaglianza delle mete. [...] le riforme di integrazione sono più dirette a un processo di aggiunta piuttosto che a una trasformazione profonda delle scuole (Parrilla, 2002: 17).

## 2. ABBANDONO E FALLIMENTO SCOLASTICO

Negli ultimi anni, il dibattito sull'esito e sul fallimento scolastico degli studenti dei differenti sistemi educativi è diventato un argomento predominante e una delle maggiori sfide dei paesi di tutto il mondo. In accordo con Rodríguez (2016), il fallimento scolastico, considerato inizialmente come un fenomeno educativo senza conseguenze sociali rilevanti, si impone sempre più come un problema sociale preoccupante, cominciando dal momento in cui la scolarizzazione diviene obbligatoria per tutti. Il fallimento scolastico genera il fallimento sociale: vita precaria, emarginazione, vulnerabilità e dipendenza da meccanismi di assistenza e sostegno sociale.

Molti trattati hanno cercato di spiegare con diversi schemi di lettura le differenze di successo scolastico degli studenti immigrati (Bolívar & López, 2009; Sánchez, 2009; Rodríguez, 2011 & 2016). Nella letteratura scientifica incentrata sulle teorie del deficit culturale, la popolazione scolastica di origine immigrata è vista come un collettivo che si fa carico di importanti svantaggi culturali e apprenditivi che la scuola e le politiche educative tenderanno di superare. Questa prospettiva, nella quale si etichetta l'alunno immigrato come 'culturalmente svantaggiato', ha alcune conseguenze (Harris *et al.*, 2004). Essa conduce direttamente a programmi di educazione esclusivamente 'compensativi'. Secondo questo modello, molti studenti

sono classificati come alunni con necessità di educazione speciale o alunni con bisogni speciali.

### 3. PROBLEMATICHE DEGLI ALUNNI DI ORIGINE STRANIERA NEL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUSO

Quando si parla di diversità culturale nella scuola non ci si riferisce soltanto a immigrati nel contesto educativo, anche se il linguaggio e il discorso dell'interculturalità in Spagna si sono plasmati attorno a un crescente aumento di questi gruppi di alunni di origine immigrata (Leiva, 2007).

L'inserimento di questi alunni nel contesto scolastico è stato ed è un successo, non senza difficoltà e, soprattutto con sfide sempre nuove. Di seguito, metteremo in evidenza alcune delle difficoltà incontrate e che continuano a presentarsi in relazione a situazioni complesse che si sono verificate nel nostro sistema educativo.

#### *Difficoltà scolastiche*

Molti degli alunni stranieri che entrano nelle scuole pubbliche vengono da famiglie umili, con poche possibilità economiche ed educative, e alcuni posseggono una scarsa o nulla scolarizzazione, o con grandi differenze rispetto a quella richiesta dal nostro sistema educativo; questi fattori possono causare difficoltà iniziali importanti che possono rendere più complessa l'integrazione iniziale rispetto agli altri alunni.

#### *Scarsa conoscenza della lingua principale nella scuola*

Questa rappresenta inizialmente una difficoltà maggiore per gli alunni che provengono da Paesi asiatici, africani o europei. Nelle scuole della Comunità Autonoma Andalusia questo problema si sta risolvendo attraverso l'applicazione delle *Aule Temporanee di Adattamento Linguistico* (ATAL).

Nonostante ciò, questa mancata conoscenza non ha solamente ripercussioni iniziali nell'apprendimento e sul ritmo scolastico degli alunni in questione; anche il tema affettivo è importante nel momento in cui questi alunni si sentono impotenti davanti alla mancanza di comunicazione o a qualche tipo di isolamento relazionale.

#### *Aumento eccessivo degli alunni di origine straniera nelle scuole pubbliche*

Citiamo questo aspetto ripetendo quello che già abbiamo detto precedentemente: l'arrivo di immigrati ha creato condizioni per le quali molti decidono di vivere in quartieri dove il prezzo delle case è più accessibile, provocando una concentrazione tale per cui molti dei centri educativi che si trovano in tali quartieri si nutrono sempre più di una fetta di popolazione in maggioranza (o quasi) straniera, provocando una possibile 'ghettizzazione' dei centri menzionati con le ormai note ripercussioni negative su tutta la comunità educativa.

### *Comparsa di conflitti religiosi*

Nonostante questo non sia un dato comune né generale nei centri educativi pubblici del nostro Paese, conviene ricordare il forte impatto sociale di determinate notizie pubblicate dai mezzi di comunicazione rispetto all'integrazione degli alunni immigrati nelle scuole pubbliche, sia nazionali (come il caso del velo islamico e/o della posizione di alcune famiglie a non lasciare partecipare le figlie a determinate attività scolastiche) che internazionali (la proibizione di simboli religiosi nelle scuole laiche francesi).

### *Scarsa partecipazione familiare nelle responsabilità scolastiche*

Una precedente ricerca (Rascon, 2006) ci porta a considerare il fatto che molte famiglie di origine straniera (in questo caso, magrebina) non aiutano i propri figli a svolgere i compiti scolastici a casa, a causa principalmente della mancanza di conoscenze o a causa di impegni lavorativi che li costringono a passare molto tempo fuori casa. Nonostante ciò, la stessa ricerca evidenzia la soddisfazione dei genitori marocchini riguardo all'educazione ricevuta dai figli nelle nostre scuole, così come le alte aspettative che hanno sulle opportunità che lo stesso sistema educativo può offrire. Risulta degno di nota, dal punto di vista della valutazione scientifica del successo o del fallimento scolastico degli alunni di origine straniera, il fatto che la sfera sociale ha un peso maggiore rispetto a quella culturale, e che i docenti non adottano strategie differenti nell'affrontare il programma con questa tipologia di alunni (Leiva, 2007). Questo significherebbe che non esistono differenze sostanziali nel sistema di insegnamento delle informazioni e nella forma con la quale apprendono gli studenti stranieri.

Per Rodríguez (2011) esiste una stretta relazione tra la condizione di svantaggio e quella di immigrato. La maggioranza degli immigrati abbandonano il paese di origine alla ricerca di migliori prospettive economiche. Nel paese dove vengono accolti, sono soliti stabilirsi in comunità composte da altri immigrati che condividano la stessa cultura, lingua e, frequentemente, lo stesso *status* economico. Molto spesso svolgono lavori sottopagati e le possibilità di ottenere un prestito sono ridotte, cosa che riduce le opzioni in tema di alloggio.

Una delle rilevazioni dati di PISA 2015, fedele riflesso del sistema educativo andaluso, è stata realizzata in tre tipi di istituti: quelli con la più alta concentrazione di alunni stranieri, quelli con la concentrazione maggiore di studenti che in casa parlano una lingua diversa da quella usata nella scuola e quelli con il maggior numero di alunni le cui madri hanno un basso livello di studi. Avere una madre con un basso livello di formazione, che non abbia quindi terminato la scuola secondaria, è un indicatore di svantaggio socio-economico particolarmente rilevante tra la popolazione immigrata.

Inoltre, è risaputo e pubblico che i paesi differiscono notevolmente nella modalità di ripartire gli alunni stranieri nei vari istituti: per esempio, in Nuova Zelanda, il 50% degli alunni stranieri, molto sotto alla media dell'OCDE (68%), studia in centri dove la percentuale degli stessi è eleva-

ta. Dall'altro lato, la concentrazione di immigrati in centri scolastici svantaggiati dal punto di vista socio-economico è relativamente bassa: soltanto uno su quattro degli alunni immigrati – rispetto al 36% di media dell'OCDE – si rivolge a centri con una alta percentuale di alunni le cui madri hanno un livello basso di studi.

In Germania, la concentrazione di alunni stranieri nei centri formativi è moderata, attorno alla media dell'OCDE, anche se la stessa nei centri socio-economicamente svantaggiati è più alta rispetto alla media dell'OCDE.

Nel Regno Unito, le alte concentrazioni di studenti immigrati nelle scuole sono unite all'elevata concentrazione degli stessi nei centri educativi più svantaggiati.

Nel caso della Spagna, più in concreto nella Comunità Autonoma Andalusia, analizzando il rendimento degli alunni in questa stessa ottica si osserva che il basso rendimento scolastico, soprattutto tra gli studenti stranieri, ha una forte relazione con la percentuale di alunni dei centri scolastici frequentati da persone le cui madri hanno un basso livello di studi. Questa conclusione indica che gli immigrati come, di fatto, tutti gli alunni si scontrano con un importante ostacolo in campo educativo se concentrati in istituti in cui si registra uno svantaggio socio-economico simile. In altre parole, i processi di ghettizzazione influiscono nella formazione di determinati stili di apprendimento o, meglio, il problema non si presenta soltanto con riferimento agli stili di apprendimento che sono tipici di determinati alunni immigrati, ma si presenta anche nei percorsi scolastici che si sviluppano in condizioni di disuguaglianza sociale ed educativa. Questo, probabilmente è il punto fondamentale di questa problematica pedagogica al margine di considerazioni puntuali su alcuni alunni e sul loro rendimento scolastico.

Un'altra questione è relativa al luogo dove avviene la scolarizzazione di questi alunni. Nel nostro paese la maggioranza degli studenti stranieri studia in scuole pubbliche e solo una piccola parte in centri privati e paritari (*Ibidem*). Inoltre, è rilevante l'influenza di questa parte di alunni nella convivenza con gli studenti autoctoni e l'influenza nel rendimento scolastico o nei livelli educativi della classe. Il problema dipende dal grado di inclusione dei soggetti di origine immigrata e dalle politiche educative finalizzate al loro miglioramento e progresso scolastico.

I risultati di PISA 2015 dimostrano che la causa di un basso rendimento scolastico non è relazionabile alla percentuale di alunni stranieri o di quelli che parlano una lingua differente. In altre parole, partecipare a lezioni con alunni di differenti paesi o che parlano altre lingua non ostacola l'apprendimento come invece può succedere studiando in istituti con una elevata concentrazione di alunni svantaggiati, basandosi sulla percentuale di alunni le cui madri hanno un livello basso di istruzione.

Di fatto, molti dei centri con un elevato rendimento presentano un'alta percentuale di alunni immigrati. Spesso tale situazione è il risultato di determinate politiche educative nazionali o regionali indirizzate a distribuire e ottenere il maggior vantaggio da gruppi eterogenei di alunni. Il problema risiede, quindi, da un lato, nell'eccessiva concentrazione di alunni immi-

grati nella scuola pubblica spagnola (un po' meno nel caso della Comunità Autonoma Andalusia se lo confrontiamo con altri territori come la Catalogna, Madrid e la Comunità Valenziana) e, da un altro lato, nella maniera di affrontare iniziative socio-educative che influiscono nell'orientamento interculturale del processo di formazione, non solo attuando misure compensative, che di fatto non stanno risolvendo i divari e le problematiche di rendimento scolastico di questi alunni e delle loro famiglie.

#### 4. L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE, UN APPROCCIO PEDAGOGICO INCLUSIVO PER PREVENIRE E COMBATTERE L'ABBANDONO E IL FALLIMENTO SCOLASTICO

Di fronte a situazioni complesse di abbandono precoce e di fallimento scolastico, soprattutto di gruppi di studenti provenienti da sociali ed educativi vulnerabili, come nel caso degli alunni di origine immigrata, è necessario proporre soluzioni che possano progressivamente dare luogo a una visione d'insieme e inclusiva dell'interculturalità.

Dal nostro punto di vista, una didattica dell'educazione interculturale fa riferimento all'insieme di significati, idee e movimenti di cambiamento e di innovazione educativa. Essa non è vincolata allo sviluppo di azioni di tipo cognitivo, bensì si caratterizza per iniziative e progetti didattici finalizzati allo sviluppo di una Educazione Personalizzata e Comunitaria (EPeC) in cui i docenti e, in generale, tutta la comunità educativa rispondono alle necessità personali di apprendimento in una prospettiva interculturale che comprende tutti gli studenti, a prescindere dal contesto culturale. Questo approccio presuppone un cambiamento del concetto di valore educativo interculturale, dovuto al fatto che gli interventi che risultano essere di maggior rilevanza per la nascita di una cultura rispettosa della diversità nella scuola, con attenzione per l'individuo e le diverse personalità esistenti nello scenario educativo, sono di natura emozionale, etica e procedimentale (López-Melero, 2004). A tal proposito, Beau-doin (2013) afferma che sarebbe necessaria una scuola per ogni studente, perchè ogni studente è soggetto a uno sviluppo culturale, cognitivo ed emozionale diverso. Questo significa che, nonostante gli studenti vivano e convivano in un contesto culturale comune, ogni persona ha il talento e la creatività di saper tradurre in una maniera intima e irripetibile i significati culturali: non possiamo limitarci a dire che uno studente è circoscritto alla sua cultura o che sia assolutamente determinato da essa. Più esattamente l'enorme potenziale del valore pedagogico dell'interculturalità risiede nella formazione di sinergie di convivenza e di interazione personale e comunitaria (Soriano, 2007).

In qualche modo, parlare di processi educativi interculturali implica l'accettare che l'ibridazione culturale attraversa ogni studente in maniera singolare e unica (Coulby, 2006) e che ognuno costruisce la sua identità a partire da modelli interculturali. Ciò permette di mettere al centro il

problema dell'interculturalità così da affrontare la sfida dell'inclusione e combattere in modo efficace la segregazione e la disuguaglianza scolastica.

Continuando con la concettualizzazione della didattica dell'educazione interculturale, possiamo proporre alcune idee per dare senso e forma ai principi e alle pratiche educative interculturali nelle società complesse e veloci in cui viviamo (Leiva, 2017). In particolare, la didattica dell'educazione interculturale:

- è dinamica, attiva e aumenta l'autostima e l'interazione di tutti gli agenti educativi e sociali;
- trova le sue radici valoriali, in parte, nella struttura della diversità culturale, ma soprattutto nel funzionamento dei processi di insegnamento e di apprendimento e nella loro ottimizzazione come modi democratici, critici e dinamici di autorealizzazione personale e comunitaria;
- mette in risalto la parte emozionale e relazionale dell'educazione;
- presuppone un insieme olistico di azioni pedagogiche che hanno luogo nelle scuole e in contesti comunitari, ma che si configurano anche come avvenimenti interiori che dipendono dalle differenti individualità dei vari membri della comunità educative;
- comporta educare in libertà. Educare non vuol dire addomesticare e non è possibile né augurabile affrontare l'educazione interculturale basandosi su parametri di uniformità di comportamenti o di riconoscimento di identità fisse e immutabili negli studenti;
- richiede un *melange* interdependente di partecipazione e innovazione da parte di tutti gli agenti educativi, senza eccezioni. Ogni agente deve partecipare attivamente al fine di migliorare la qualità dell'educazione e della convivenza scolastica. Il fine didattico interculturale si muove attraverso lo sviluppo personale, e quest'ultimo è inscindibile da un miglioramento dei processi di esperienze di convivenza positiva in spazi comunitari. Questi processi costituiscono il fulcro vivo di una configurazione pedagogica inclusiva dove nessuno perde la propria identità in quanto soggetto con talento, creatività, pensiero critico e competenze interculturali;
- ha bisogno dell'apprendimento di competenze interculturali, per cui le vicissitudini e le esperienze devono essere guidate da abilità come il dialogo, l'ascolto attivo, l'empatia, il rispetto e la positività. Non c'è spazio per il rancore e la discriminazione, nemmeno per la paura e la invisibilità della differenza culturale. La differenza culturale è un elemento che ci arricchisce e che non dovrebbe presupporre una difficoltà per stabilire consensi o spazi di incontro.

Nello sviluppo pratico dell'educazione interculturale possiamo intravedere aspetti positivi e altri meno positivi o direttamente negativi. Da una parte, alcuni di questi aspetti dovranno essere incentivati dai gruppi direttivi dei centri formativi impegnati nello sviluppo pedagogico dell'inclusione e nella promozione della cultura della diversità (Soriano & Penalva, 2011); altri dovranno essere corretti, controllati e ridotti alla minima espressione

per il bene comunitario e per il benessere psicologico degli studenti e delle rispettive famiglie.

Le potenzialità pedagogiche dell'interculturalità sono, dunque, le seguenti (Leiva, 2015):

- l'interculturalità aiuta la promozione della resilienza personale e collettiva nelle comunità educative di apprendimento;
- l'interculturalità stimola la creatività, il pensiero critico e la motivazione di tutti gli alunni;
- l'interculturalità è una risposta pedagogica e sociale efficace al fine di ridurre e/o eliminare il fallimento scolastico;
- la mediazione interculturale promuove i rapporti di convivenza tra persone e comunità diverse.

In primo luogo, al giorno d'oggi l'interculturalità è una prassi pedagogica che aiuta, in modo indispensabile, la promozione attiva della resilienza, mobilitando risorse di emancipazione personale in ogni tipo di situazione. Non serve dire che ci riferiamo ad essa come alla capacità interiore di affrontare le avversità, andando oltre il mero confronto comportamentale, cognitivo ed emozionale. Siamo d'accordo con Dervin (2015) quando suggerisce che la resilienza è un motore di cambiamento interno che può comprendere altre persone e, dunque, collettività e gruppi umani. Ha a che fare con aspetti della creatività personale e sociale e con risorse di personalità che possono essere trattate e promosse in contesti educativi di diversità culturale.

In secondo luogo, l'interculturalità è uno stimolo che alimenta e nutre la creatività in molteplici forme e modi. Di per sé, nel costruire permeabilità concettuali e presupporre interazioni interculturali, favorisce il pensiero divergente e la messa in pratica di iniziative creative (Kinginger, 2015). La creatività è un principio e valore chiave nell'educazione del XXI secolo. Le scuole e i centri di formazione devono essere intrisi di sensibilità creativa e, in questa direzione, l'interculturalità può generare motivazioni e situazioni creative quando ci sono le condizioni di libertà, rispetto, dinamismo e sistemi attributivi basati sulla legittimità della differenza e dell'inclusione. Il successo e il talento di ogni persona nei centri educativi dipende dall'affrontare in maniera integrale la qualità creativa come valore, intrinsecamente collegata alla differenza culturale (Holmes *et al.*, 2015).

In terzo luogo, l'educazione interculturale è una risposta decisa e ferma contro ogni accenno di discriminazione, razzismo e xenofobia (Arnáiz & Escarbajal, 2012), perché contribuisce a generare un ambiente di successo educativo per tutti e tutte. L'educazione non può ammettere nessun tipo di tolleranza nei confronti di questa piaga. Ogni essere umano merita rispetto e nessuna cultura è superiore a un'altra, per cui dobbiamo incentivare l'interculturalità perché tutela la giustizia, la libertà, l'uguaglianza e la solidarietà tra le persone e le comunità (Punteney, 2016). Non c'è bisogno di dire che la tolleranza delle disuguaglianze sociali e scolastiche di cui le minoranze etniche si ritrovano a fare esperienza è un elemento insopportabile in



una scuola e in una società moderna che pretende promuovere l'inclusione e l'uguaglianza delle opportunità.

In quarto luogo, l'interculturalità può favorire risposte psico-sociali ed educative adeguate con la mediazione interculturale. La mediazione è un sistema di interazione comunicativa e di comprensione dello scenario comunitario di diversità culturale, intesa come strumento-ponte di convivenza. La diversità è ciò che ci accomuna e ciò che ci accomuna è la diversità nei contesti di sviluppo umano nei quali viviamo, in cui mancano, ancora, strumenti pratici come la mediazione. Come afferma Escarbajal (2010), possiamo evidenziare che ci sono strumenti che concepiscono la complessità della differenza e aiutano le famiglie, i giovani e i docenti a comprendere che la ricchezza dell'essere umano risiede nel comprendere la diversità personale, sociale, culturale ed emozionale. Quest'enfasi sulla ricchezza consente di rendere più visibili e, dunque, di accentuare quegli aspetti che possono favorire la generazione di sinergie finalizzate a una migliore educazione, per un benessere e uno sviluppo umano autentico delle relazioni interpersonali nello spazio scolastico e sociale. Non c'è alcun dubbio sul fatto che risulta imprescindibile incrementare la formazione interculturale dei futuri docenti implicati nello sviluppo educativo e comunitario nella scuola del XXI secolo. In questo modo la formazione interculturale diventa, al giorno d'oggi, una costruzione emergente e inevitabile per ottenere più democrazia e per consentire il divenire di una scuola più umana e inclusiva, in maniera pratica e dinamica (Putney, 2016).

Risulta di rilevante importanza l'esigenza di costruire ponti di dialogo interculturale nella scuola, negli spazi di formazione dei futuri professionisti dell'educazione. Come afferma Portera (2008), risulta imprescindibile porre fine ai riduzionismi epistemologici e semantici relativi all'interculturalità, evidenziandone, invece, tutta la complessità e facendo così prevalere il rispetto, il dialogo, l'empatia, l'inclusione e i valori democratici. Senza questi valori e principi pedagogici risulta difficile ridurre e/o eliminare l'abbandono precoce e il fallimento scolastico negli studenti di origine straniera.

Di conseguenza, il dialogo interculturale e le tecniche educative cooperative e interculturali sono vincolate allo sviluppo della mediazione come strumento chiave per favorire la tolleranza, il rispetto e, quindi, la creazione di una cultura della diversità che possa superare disuguaglianze, ingiustizie e discriminazioni negli scenari scolastici. La strada dell'attuale educazione comincia nella mentalità e nella formazione dei futuri docenti della società del XXI secolo. Non è tollerabile per un Paese né per una comunità sociale ed educativa il fallimento di nessuno dei suoi membri. Il successo non sta nel passare tutti gli esami, ma nel superare situazioni di diversità e crescere sia personalmente che collettivamente in un contesto sociale di incertezza e perplessità dove si richiedono professionisti e cittadini preparati per una società digitale e in rete (Pérez-Gómez, 2012).

I giovani d'oggi, nelle aule, hanno la necessità di vivere la democrazia e l'inclusione, indispensabili per acquisire competenze interculturali di accoglienza, partecipazione e di critica in società plurali, diverse e com-



plesse (Soriano & Penalva, 2015). Le ricette didattiche tradizionali basate sulla mera conformazione scolastica o sulla semplice somministrazione di un curriculum egemonico, sull'esaltazione folcloristica o sullo sguardo pedagogico compensativo legato alla interculturalità, non offrono l'impulso necessario a dare nuova energia alla prassi educativa interculturale. Dall'altra parte, tali ricette didattiche tradizionali spingono l'alunno ad una scelta: rifiutare le sue radici culturali per assimilarsi al gruppo maggioritario oppure resistere, in maniera conflittuale, alla cultura maggioritaria dell'istituzione scolastica.

L'approccio cambia e si concentra nel modello della differenza culturale o dei conflitti culturali. Questa teoria si riferisce alla discontinuità culturale e alla carenza di connessione tra due o più culture. In accordo con tale carenza, gli scolari immigrati vanno male a scuola perché le scuole non li educano nella loro lingua né nella loro cultura, ma in una lingua e in una cultura di bianchi di classe media, che per loro sono sconosciute. Ciò vuol dire che le pratiche di apprendimento scolastico di molti studenti di minoranze etniche non coincidono con quelle che hanno imparato nella socializzazione primaria. La prospettiva della differenza culturale sostiene che l'autorità, l'organizzazione sociale, le aspettative di apprendimento e gli schemi di comunicazione socio-linguistica delle scuole sono incompatibili con le culture dei gruppi etnici minoritari.

Anche la letteratura che tratta di motivazione per il successo ha dato luogo ad analisi su come le prospettive dei genitori possono influenzare la relazione dei figli con l'apprendimento. Gli studi sostengono che, generalmente, la grande maggioranza delle famiglie immigrate di solito ha aspettative alte in relazione all'educazione dei propri figli e valorizza in modo molto positivo il ruolo della scuola, in maniera uguale o maggiore rispetto alle famiglie autoctone (Suárez-Orozco *et al.*, 2008).

## 5. CONCLUSIONI

Se non vogliamo che la scuola fallisca rispetto al compito dell'inclusione socio-educativa degli alunni di origine immigrata, la legittimità degli interventi educativi nell'istruzione obbligatoria deriva dalla capacità di liberare ed emancipare le coscienze degli agenti educativi implicati (Sánchez, 2009) e nella capacità di trasformare le interazioni sociali ed emozionali che si generano nelle situazioni scolastiche, sia in modo implicito sia in modo esplicito, in relazioni interculturali di comunicazione empatica ed assertiva, dirette all'eliminazione di ogni tipo di discriminazione e disuguaglianza nel contesto scolastico.

Costruire una prassi educativa interculturale, basata sulla promozione della cultura della diversità e dell'umanità, deve permettere di creare azioni e disegni didattici partecipativi, riflessivi e critici con il fine di educare per includere e non escludere. Risulta insostenibile l'iper-burocratizzazione della scuola e l'apparente autonomia pedagogica degli istituti. I nuovi oriz-

zonti che propone l'educazione inclusiva presuppongono il superamento di visioni compensative e/o di strategie educative carenti, come quelle che spesso si propongono nelle scuole dove studiano gruppi molto numerosi di studenti di origine immigrata. Al contrario, gli istituti scolastici devono essere formati da comunità di apprendimento in cui la partecipazione e l'apprendimento dialogico servano per la crescita e l'emancipazione sociale, emotiva e personale di tutti: complessivamente di studenti, professori e famiglie.

Probabilmente è il momento di smettere di parlare dell'educazione come di un insieme di servizi educativi e rivalutare il valore del diritto sociale dell'educazione. A tal proposito, si propone una ridefinizione della scuola come una rete sociale e democratica contro l'abbandono prematuro e il fallimento scolastico. Ponendosi in questa direzione, la nostra è una critica a tutte quelle opzioni che supportano il tessuto egemonico dell'educazione compensativa e di tutte quelle offerte formative che, pur cercando di essere di aiuto, non servono agli studenti immigrati e alle loro famiglie per uscire dalle situazioni di vulnerabilità e disuguaglianza sociale.

I modelli alternativi delle scuole democratiche (Apple & Beane, 1997) o delle scuole accelerate (Levin, 1995) o ancora delle comunità di apprendimento o di pratica educativa partecipativa e deliberativa (Elboj *et al.*, 2002; Flecha & Puivert, 2002) continuano a essere punti di riferimento nell'emergente creazione di istituzioni scolastiche più democratiche, partecipative, interculturali e inclusive. La sfida inevitabile è la generazione di una qualità educativa basata sulla giustizia, la dignità, la libertà, la partecipazione attiva e l'uguaglianza di opportunità negli scenari formativi. Sicché la sfida consiste nel passaggio da un'educazione inclusiva *per* gli studenti e le famiglie a una educazione inclusiva e interculturale *con* tutti gli agenti comunitari che lavorano in un centro educativo.

## BIBLIOGRAFIA

- Apple, M. & Beane, J. (1997), *Escuelas democráticas*, Madrid: Morata.
- Arnáiz, P. & Escarbajal, A. (2012). “Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica”, in *Teoría de la Educación*, vol. 24, n. 2, pp. 83-106.
- Arroyo, M<sup>a</sup>.J. (2017), “La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa”, in *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 6, n. 2, pp. 144-159.
- Bash, L. (2012), “Intercultural education and the global-local context: Critiquing the culturalist narrative”, in *Issues in Educational Research*, vol. 22, n. 1, pp. 18-28.
- Beaudoin, N. (2013), *Una escuela para cada estudiante*, Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. & López, L. (2009). “Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa”, in *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 13, n. 3, pp. 51-78.
- Borghetti, C., Beaven, A. & Pugliese, R. (2015), “Interactions among future study

- abroad students: exploring potential intercultural learning sequences”, in *Intercultural Education*, vol. 26, n. 1, pp. 31-48.
- Calero, J. (2008), “What happens after compulsory education? Problems of continuity and possible policies in the case of Spain”, in *The Social Science Journal*, vol. 45, n. 3, pp. 440-456.
- Calero, J. & Waisgrais, S. (2009), “Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA”, in *Papeles de Economía Española*, n. 119, pp. 86-98.
- Commissione Europea (2008), *Migliorare le competenze per il 21° secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica (Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni)*, Bruxelles: Commissione Europea, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0425&from=IT>, consultato il 27 agosto 2017.
- Coulby, D. (2006), “Intercultural education: theory and practice”, in *Intercultural Education*, vol. 17, n. 3, pp. 245-257.
- Dervin, F. (2015), “Towards post-intercultural teacher education: analysing ‘extreme’ intercultural dialogue to reconstruct interculturality”, in *European Journal of Teacher Education*, vol. 38, n. 1, pp. 71-86.
- Elboj, C., Puiddellivol, I., Soler, M., Valls, R. & Flecha, J.R. (2002), *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona: Graó.
- Escarbajal, A. (2010), *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*, Madrid: Narcea.
- Id. (2013), “La Educación Intercultural en el contexto social y educativo”, in *Enclave pedagógica*, n. 13, pp. 91-99.
- Essomba, M.A. (2012), “Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión”, in *Cultura y Educación*, vol. 24, n. 2, pp. 137-148.
- Flecha, J.R. & Puigvert, L. (2002), “Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa”, in *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 1, n. 1, pp. 11-20.
- Harris, J.J. III, Brown, E.L., Ford, D.Y. & Richardson, J.W. (2004), “African Americans and Multicultural Education. A Proposed Remedy for Disproportionate Special Education Placement and Underinclusion in Gifted Education”, in *Education and Urban Society*, vol. 36, n. 3, pp. 304-341.
- Holmes, P., Bavieri, L. & Ganassin, S. (2015), “Developing intercultural understanding for study abroad: students’ and teachers’ perspectives on pre-departure intercultural learning”, in *Intercultural Education*, vol. 26, n. 1, pp. 16-30.
- Kinginger, C. (2015), “Student mobility and identity-related language learning”, in *Intercultural Education*, vol. 26, n. 1, pp. 6-15.
- Leiva, J. (2007), *Educación y conflicto en escuelas interculturales*, Málaga: Spicum.
- Id. (2015), *Las esencias de la educación intercultural*, Archidona (Málaga): Aljibe.
- Id. (2017), “La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas”, in *Revista Complutense de Educación*, vol. 28, n. 1, pp. 29-43.
- Levin, H.M. (1995), “Aprendiendo en las escuelas aceleradas (Accelerated Scho-

- ols)", in F. Beltran Llavador (Ed), *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*, vol.II, Madrid: Morata, pp.80-95.
- López-Melero, M. (2004), *Construyendo una escuela sin exclusiones*, Archidona (Málaga): Aljibe.
- Id. (2008), "La didáctica de la escuela inclusiva", in A. Herrán & J. Paredes (Eds), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Madrid: McGrawHill, pp. 333-358.
- Parrilla, A. (2002), "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva", in *Revista de Educación*, n. 327, pp. 11-29.
- Peñalva, A. & Soriano, E. (2010), "Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras", in *ESE: Estudios sobre educación*, n. 18, pp. 37-57.
- Pérez-Gómez, A.I. (2012), *Educarse en la era digital*, Madrid: Morata.
- Portera, A. (2008), "Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects", in *Intercultural education*, vol. 19, n. 6, pp. 481-491.
- Puntenev, K. (2016), "Deliberations on the development of an intercultural competence curriculum", in *Intercultural Education*, vol. 27, n. 2, pp. 137-150.
- Rascon, M<sup>a</sup>.T. (2006), *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género. El caso de las mujeres marroquíes*, Málaga: Spicum.
- Rodríguez, R.M. (2011), "Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico", in *Aula abierta*, vol. 39, n. 1, pp. 69-80.
- Ead. (2016), "Éxito y fracaso escolar de la primera y segunda generación de estudiantes de origen inmigrante", in *Estudios sobre Educación*, n. 19, pp. 97-118.
- Sales, A. (2006), "La formación inicial del profesorado ante la diversidad. Una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior", in *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, n. 3, pp. 201-217.
- Sánchez, C. (2009), "En contra del fracaso escolar. Nuevos discursos, nuevos retos para la educación infantil", in *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 51, pp. 33-66.
- Soriano, E. (2007), "Convivir entre culturas. Un compromiso educativo", in E. Soriano (Ed), *Educación para la convivencia intercultural*, Madrid: La Muralla, pp. 99-126.
- Ead. (2009), *Vivir entre culturas. Una nueva sociedad*, Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. & Peñalva, A. (2011), "Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación", in *Aula abierta*, vol. 39, n. 1, pp. 117-130.
- Eadd. (2015), "La formación inicial del profesorado en interculturalidad", in A. Escarbajal (Ed), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*, Madrid: Narcea, pp. 113-126.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. & Todorova, I. (2008), *Learning a new land. Immigrant students in American society*, Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

*Finito di stampare  
nel mese di dicembre 2017  
da Digital Team - Fano (PU)*